

---

## Dynamique des pratiques didactiques en classe de français : évolution ou reproduction du même ?

GACEMI Mohamed

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8247>

DOI : 10.4000/rdlc.8247

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

GACEMI Mohamed, « Dynamique des pratiques didactiques en classe de français : évolution ou reproduction du même ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-3 | 2020, mis en ligne le , consulté le 14 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8247> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8247>

---



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

## **Dynamique des pratiques didactiques en classe de français :**

### **Évolution ou reproduction du même ?**

**Mohamed Gacemi**

#### **Résumé.**

Cet article interroge les pratiques didactiques mises en œuvre par les enseignants de français en classe. Des entretiens biographiques réalisés auprès de 17 enseignants de français ont permis d'identifier une reproduction de pratiques didactiques auxquelles ces derniers ont été exposés quand ils étaient élèves. Ces pratiques constituent des ressources didactiques dont ils se serviront lorsqu'ils deviendront enseignants plus tard. L'une de ces pratiques en particulier, le recours à L1 (l'arabe algérien) en cours de français, constitue l'essentiel de la réflexion menée dans cet article. Même si cette pratique didactique est très controversée dans l'enseignement apprentissage du français en Algérie, beaucoup d'enseignants y recourent dans des situations de « panne » didactique en classe. Sur le plan méthodologique, la méthode biographique aura permis d'une part de prendre en compte la variable temporelle pour identifier les changements qui caractérisent cette pratique et d'autre part de vérifier s'il y a évolution ou tout simplement reproduction du même en comparant les pratiques déclarées chez deux échantillons d'enseignants : les « anciens » et les « nouveaux ».

Mots-clés : pratiques didactiques- la langue première- reproduction de pratiques- entretiens biographiques- dimension temporelle.

#### **Abstract**

This article studies the teaching practices of French teachers in the classroom. Among the practices that have been extensively studied, the use of the pupil's L1 seems to stand out. Teachers seem to rely considerably on Arabic, a vehicular language in Algeria, particularly as teachers move towards didactic “breakdowns” situations in the classroom. This paper focuses on this practice, which was once banished, and is nowadays accepted in the French class. With the aim to identify changes in this practice, we compared reported practices in two age groups of

teachers: elders and beginners. Taking into account a temporal variable, our aim was to understand whether this practice shows signs of development or is a mere reproduction.

Keywords: the teaching practices- reproduction of practices- first language- biographical interview- temporal dimension.

## **1. L'hypothèse de la reproduction de pratiques didactiques dans l'enseignement apprentissage du français**

La récurrence de témoignages d'enseignants enquêtés sur l'efficacité de certaines pratiques d'enseignement de leurs anciens professeurs de français nous a conduit à émettre l'hypothèse suivante : ces enseignants enquêtés, étant débutants et peu expérimentés, auraient reproduit certaines de ces pratiques. En effet, des chercheurs comme Beacco (1990 et 1992), Castellotti et de Carlo (1993 et 1995), ou encore Cadet et Causa (2005) et Cadet (2004) ont montré que « *la conception de l'enseignement d'une langue apparaît comme très liée à l'expérience vécue en tant qu'apprenant au cours de la scolarité antérieure* » (Cadet, 2006 : 36).

Exposés à ces pratiques pendant leur scolarité, ils en auraient été suffisamment marqués au point de les reproduire lors de leur prise de fonction lorsqu'ils sont devenus à leur tour enseignant de français. Cette recherche focalise sur le recours à la L1, (l'arabe algérien ici) qui est un parfait exemple de cette reproduction de pratiques.

L'Algérie est un pays où se côtoient l'arabe et ses variétés, l'amazigh et ses variétés et le français, un contact de langues qui constitue certes une diversité linguistique mais qui pose aussi un véritable défi aux enseignants à l'école. Ceux de français en particulier vivent ce défi au quotidien. Le débat sur la pratique du recours à la L1 a toujours divisé les professionnels de l'enseignement apprentissage des langues, et ceux du français en particulier. Partisans et détracteurs partagés sur son efficacité, sur son dosage et surtout sur les contextes propices à ce recours, font que le débat sur cette pratique n'est pas définitivement tranché. Finalement la question a tellement divisé qu'elle n'est soulevée que très rarement voire pas du tout<sup>1</sup> lors des rencontres pédagogiques. Par ailleurs, la problématique du recours à la L1 (l'arabe

---

<sup>1</sup> Le recours à l'arabe en classe divise à tel point que le sujet est devenu tabou. Il n'est que très rarement voire pas du tout discuté lors des rencontres entre enseignants et responsables de la matière.

algérien) a fait l'objet de nombreux travaux. La plupart ont montré que, sur le terrain, un grand nombre d'enseignants de français recouraient à l'arabe algérien dans leur cours.

Pour pouvoir vérifier si réellement les enseignants-enquêtés ont reproduit cette pratique du recours à la L1, soit en la refusant, soit en y recourant, au moins au début de leur carrière, il faudra recouper le témoignage des enquêtés sur la pratique de leurs professeurs lorsqu'ils étaient élèves à l'école avec leurs pratiques à eux lorsqu'ils sont devenus à leur tour enseignants.

L'hypothèse selon laquelle les enseignants de français en construisant leur répertoire didactique,<sup>2</sup> reproduiraient des pratiques issues d'un modèle auquel ils auraient été exposés lorsqu'ils étaient élèves à l'école est inspirée des travaux qui étudient des formes de reproductions de modèles d'enseignement. Cadet (2005) cite les travaux de Cicurel (2002) et de Cadet & Causa (2005) qui ont montré que, pour réaliser leurs tâches d'enseignant de FLE, les enseignants débutants natifs du français s'appuyaient sur leur répertoire didactique qui

*« (...) apparaît comme très marqué par des modèles de référence scolaires issus des classes et des enseignants de Français Langue Maternelle (désormais FLM). Selon ces études, ce sont les modèles du FLM qui prennent le dessus, du moins dans les premiers temps de la pratique professionnelle, en termes de contenus, de méthodologies, d'activités et de "figure" d'enseignant » (Cadet, 2005 : 3). Cadet décrit ces modèles en soulignant qu'ils sont*

*« (...) de référence scolaires, plus individuels, issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant, c'est ce que rappelle notamment Beacco (1992) lorsqu'il affirme que chacun d'entre nous au cours de son expérience scolaire a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner. On peut donc considérer que les modèles scolaires concernent tout ce qui a trait au passé personnel d'apprenant et ont été acquis par expérience, par observation et / ou par imitation » (Cadet, 2006 : 44).*

---

<sup>2</sup> Le concept de répertoire didactique est défini par Francine Cicurel comme l'ensemble des ressources qu'un enseignant met au service de son action d'enseignement (Cicurel, 2016 : 18). Causa (2005) le voit comme « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible dans une situation d'enseignement/ apprentissage donnée ».

Si nos enquêtés ont été véritablement marqués par cette pratique au point de la reproduire, quelles traces relevées dans leurs témoignages le confirment ?

Ce qui nous amène à l'hypothèse suivante : Nos enseignants-enquêtés reproduiraient des pratiques didactiques issues d'un modèle didactique auquel ils ont été exposés lorsqu'ils étaient élèves, un modèle d'enseignement du français qui transmet « officieusement » une certaine manière de gérer la pratique du recours à la L1 en classe de français.

## **2. Recours à la méthode biographique pour une prise en compte de la dimension temporelle**

Recouper les pratiques didactiques héritées de l'école avec celles utilisées dans le cadre de leur profession d'enseignant nécessite l'exploration du passé scolaire des enseignants-enquêtés. Cela revient à mener un travail avec eux<sup>3</sup> sur l'histoire de leur parcours de formation s'étendant de la scolarité jusqu'au moment de l'entretien. Ce travail nécessite le recours à une méthode sensible à « *une modification du rapport au savoir, solidaire d'une transformation du rapport de pouvoir : individu producteur de savoirs/savoir-faire* » (Molinié, 2011 : 148). La méthode biographique répond à cette volonté d'investiguer le passé des sujets. « *Ces derniers deviennent les porte-parole de leur histoire, les représentants de leur passé, les informateurs sur leurs conduites et leurs actions. Par conséquent, l'idée de la méthode biographique (faire participer l'enquêté à une investigation sur lui-même) est au cœur des autres formes de travail sociologique* » (Peneff, 1994 : 27). Pour mettre en œuvre cette méthode, « *trois outils de co-production de données vont créer et cadrer la relation instaurée avec les sujets : l'entretien biographique, le texte autobiographique et le dessin réflexif* » (Molinié, 2011 : 145).

En choisissant de mener des entretiens biographiques auprès de 17 enseignants de français, cette recherche interroge ces derniers sur la gestion d'une langue qui n'a pas vocation à être enseignée dans une école qui ne la reconnaît pas : l'arabe algérien. En recourant à cette méthode, cette recherche vise deux objectifs : outre l'avantage de

---

<sup>3</sup> La mise en œuvre de la méthode biographique assigne au chercheur une autre posture que celle de la neutralité. Selon Molinié (2011) il « (...) doit envisager sa professionnalité dans un rapport « empathique » (Kauffmann 1996, Billiez, 1997), herméneutique (De Robillard, 2007) et impliqué vis-à-vis de l'autre.

travailler avec les enseignants sur une prise de conscience de la variété linguistique dans leurs classes elle nous permet également selon Perregaux de

*« (...) suivre les changements qui se sont effectués, débusquer de nouvelles formes de socialisation comme autant d'acculturation, solidariser ses expériences d'apprentissage menées dans des espaces spatiaux et sociaux très divers (famille(s) – école(s) – pairs) qui jusque-là ne se trouvaient pas dans une situation de complémentarité mais plutôt d'exclusion » (Perregaux, 2002 : 84).*

## **2.1 Négligence de la dimension temporelle**

Trop souvent, la dimension temporelle est négligée dans la recherche. Billiez regrette qu'en recherche les démarches et les outils méthodologiques soient *« (...) conçus comme étant « tout terrain », c'est-à-dire quasi imperméables aux variations spatiales et temporelles des diverses situations qui, de ce fait, restent donc très largement inexplorées.»* (Billiez, 2011 : 204). Pourtant, Daniel Bertaux, introducteur de l'approche biographique en France affirme que *« (...) les récits de vie restituent la dimension temporelle inhérente à toute activité (...) »* (Bertaux, 1980 : 209).

En tenant compte de la dimension temporelle dans le sens rétrospectif, c'est-à-dire en restituant *« (...) la profondeur historique des processus sociaux »* (Bertaux, 1980 : 209), la méthode biographique se révèle être un très bon outil pour identifier les changements possibles dans tout parcours de formation, d'enseignement apprentissage et/ou socioprofessionnelle car tout individu en mobilité

*« (...) est amené à composer, articuler et reconfigurer dans une identité complexe, des héritages transmis au cours de la socialisation primaire, (par l'entourage familial), avec des acquis réalisés au cours des processus de socialisation secondaire (via la formation initiale et continue, la trajectoire professionnelle) et enfin, des aspirations sociales et identitaires. (Molinié, 2011 : 149).*

## **2.2 Le corpus**

Le corpus comprend 17 entretiens biographiques (semi-directifs) menés auprès de 11 enseignants et de 6 enseignantes. Il se compose de deux échantillons dont la variable est le nombre d'années d'expérience professionnelle. Les 17 sujets enseignent dans une ville de l'ouest algérien : Saïda. Ce sont des enseignants de

l'enseignement moyen<sup>4</sup> qui prennent en charge des classes d'élèves majoritairement arabophones, du niveau de la 1<sup>ère</sup> année moyenne à la quatrième année moyenne.<sup>5</sup>

Neuf enseignants, 7 hommes et 2 femmes, âgés de 44 à 58ans, cumulant plus de 25 années d'expérience, constitue le premier échantillon et correspond aux « anciens ». Huit enseignants, 4 hommes et 4 femmes, âgés de 25 à 39 ans, cumulant moins de 5 années d'expérience, constitue le second échantillon et correspond aux « nouveaux ». Les deux échantillons n'ont suivi ni le même cursus scolaire ni la même formation professionnelle.

Pour le 1<sup>er</sup> échantillon, le cursus scolaire s'est déroulé à une période dominée principalement par la méthodologie SGAV<sup>6</sup>. Pour le second, sa scolarité a été toute entière baignée dans ce que l'on a appelé dans les années 90, l'École Fondamentale (9 ans de scolarité (primaire + collège) au lieu de 10 pour les « anciens ») et une pédagogie d'enseignement appelée PPO<sup>7</sup>. Concernant le recrutement dans l'éducation nationale, les premiers ont été recrutés sans baccalauréat et ont suivi deux ans de formation spécialisée dans un institut (ITE)<sup>8</sup>. Pour les seconds, ils ont été recrutés sur la base d'un concours, en justifiant d'un niveau soit de licence en français ou d'un master 2 (didactiques du FLE) mais n'ont pas suivi de formation initiale. Si les « anciens » ont débuté l'enseignement en moyenne dans les années 85/86, les « nouveaux » l'ont fait en moyenne dans les années 2008/2009. Soit un écart d'une vingtaine d'années entre les deux échantillons.

Tous les enquêtés ont au moins connus et appris plusieurs langues à divers degrés de compétences dans chacune d'elle (arabe, kabyle, français, anglais et même allemand, espagnol ou italien dans certaines filières puisque tous avaient atteint au moins le niveau de 3<sup>ème</sup> année secondaire (ex, terminale). Leurs répertoires langagiers sont donc très hétérogènes étant donnée l'inégalité des compétences déclarées dans chacune d'elles.

### **3. L'influence des modèles didactiques rencontrés à l'école pour les enseignants du 1<sup>er</sup> échantillon, les « anciens »**

Des expériences de leurs débuts, les anciens rapportent la prédominance d'une culture éducative scolaire « à la française », compte tenu du poids de cette langue, de

---

<sup>4</sup> Niveau collège.

<sup>5</sup> Cela correspond à des enseignants du collège qui prennent en charge des niveaux d'élèves de la 6<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup>.

<sup>6</sup> Méthodologie structuro-globale audio-visuelle.

<sup>7</sup> Pédagogie Par Objectifs.

<sup>8</sup> Institut technologique de l'éducation.

la prééminence de son statut politique, social et culturel dans l'histoire de ce pays. Huver (2015) confirme cette prégnance de la tradition éducative française dans les régions francophones et en particulier sur les systèmes éducatifs des pays anciennement colonisés par la France.

*« L'histoire de la colonisation puis de la décolonisation et de la période postcoloniale (et notamment des politiques linguistiques dans ces différentes périodes) joue ici un rôle central, dans la mesure où elle a généré des relations particulières entre la France et ses anciennes colonies, y compris du point de vue des relations au français et à son enseignement / apprentissage »* (Huver, 2015 : 05).

Le système éducatif devenu désormais algérien après l'indépendance, il ne s'est néanmoins pas affranchi du modèle français. Ce dernier a même survécu à l'arabisation du système éducatif à partir de 1976. Il continuera à peser lourdement dans la culture éducative algérienne jusqu'à nos jours. Exclusif et monolingue, il impose l'enseignement d'un français très peu enclin à l'usage de la L1. Castellotti (2001) confirme ce refus d'admettre la L1 dans ce modèle qui prône

*« (...) un bannissement de la langue première des classes de langue étrangère et l'installation durable, dans les représentations des apprenants et des enseignants, d'un véritable tabou frappant tout recours à la langue première, jugée inutile, néfaste, voire même dangereuse pour la réussite des apprentissages en langue étrangère »* (Castellotti, 2001 : 10).

Ce modèle, légitimé par les enseignants chevronnés, ritualisé par la modélisation pédagogique, ne pouvait être remis en cause. La relève des enseignants recrutée dans les années 80, (le 1<sup>e</sup> échantillon de notre corpus) était formée sur ce modèle.

### **3.1 La formation dans les années 80/90 : discours des formateurs sur le recours à la L1.**

La formation des enseignants de français dans les années 80/90 était surtout marquée par une forte domination de la méthodologie SGAV. Bien que l'institution voulait tendre vers un enseignement d'un français plus communicatif, en adoptant une « approche communicative », en vogue dans ces les années là, la pratique enseignante, elle, persistait dans la tradition pédagogique, évitant autant que possible un



quelconque recours à L1. La formation se consacrait à des aspects beaucoup plus liés à la maîtrise de la matière à enseigner en axant sur la transmission de savoirs, principalement sur la langue et peu sur les savoir-faire didactiques. Ni les formateurs, ni les enseignants stagiaires n'osaient soulever le problème de la présence de L1. *« Les futurs enseignants sont écartelés entre les discours contradictoires des formateurs et de l'institution et les tensions vécues sur le terrain »* (Grosbois et Narcy-Combes, M-F, 2011 : 53).

Dans les entretiens, nous avons relevé des mots et des expressions, comme *« c'est interdit... », « On n'avait pas le droit », « On ne pouvait pas », « pas une seule fois »* qui montrent le caractère injonctif de l'interdiction du recours à la L1.

Mekki35 : (extr.1) *« non c'est des choses qu'on ne pouvait pas les :: c'est une sorte de tabou voilà / vous êtes le maître en classe/ faites passer le message par n'importe quel moyen bien sur tout en respectant le déroulement de chaque dossier de chaque séquence/ il faut que l'élève sache aussi que vous êtes un professeur de français et non pas d'une autre matière / ».*

### **3.2 Le recours à L1 en cours : la voix de l'inspecteur.**

Véritable figure d'autorité, l'inspecteur est la voix qui oriente l'enseignement de la discipline, réagit contre les actions didactiques qui ne correspondent pas aux directives pédagogiques. Si arabe et français étaient enseignés comme langues scolaires, aucune forme de transversalité n'était admise, chacune des deux disciplines se devant de préserver son propre périmètre. Molinié décrit cette disjonction du fonctionnement de l'enseignement apprentissage des langues (encore d'actualité dans beaucoup de cas aujourd'hui) :

*« En effet, d'une part, est mis en place un enseignement « précoce » de langue étrangère avec un objectif de bilinguisme scolaire, c'est-à-dire de double monolinguisme. Mais, d'autre part, le bilinguisme déjà présent dans une partie de la population scolaire est jugé inadapté au cadre scolaire, voire handicapant »* (Molinié, 2010 : 3).

Et même en l'absence de toute référence officielle<sup>9</sup> à l'interdiction du recours à la L1 en cours de français, certains inspecteurs n'hésitaient pas à recommander aux enseignants stagiaires de cette époque d'éviter de parler en arabe pendant leurs cours.

---

<sup>9</sup> Note ministérielle, directive pédagogique...

M'hamed72 : *« voilà même durant la formation il est venu une fois monsieur mlk<sup>10</sup> en formation /il nous a recommandé “il faut savoir que lorsque vous êtes en classe vous êtes encore des stagiaires/ lorsque vous êtes en classe essayez de parler couramment en français” /donc c’était presque un « cachet »<sup>11</sup> depuis le début/ même devant l’assistance/ il y avait monsieur msrdi monsieur kdri madame abdmz<sup>12</sup> et <+ ».*

### 3.3 Le modèle didactique de l’enseignant de français des années 80.

Dans les entretiens, les enquêtés n’ont pas seulement rapporté les talents de transmetteurs de savoirs de leurs anciens professeurs, ils ont aussi loué leur pratique langagière qui se caractérisait par une utilisation exclusive de la langue française en classe comme en dehors voire à l’extérieur de l’établissement. Cette exclusivité de l’usage du français, à l’intérieur comme à l’extérieur de l’école, en dit long sur le stéréotype du locuteur « francisant » en Algérie.

M'Hamed 01 : *« / (extr4) on est passé en première année moyenne et là j’ai connu un autre kabyle<sup>13</sup> c’était monsieur abd. / il ne parlait jamais en arabe /il faut le dire un vrai kabyle qui ne parlait jamais en arabe et même surtout si vous vous retrouvez dans la rue il vous dit “essalam”<sup>14</sup> il vous le dit presque en français “SALAM”/ ».*

Le ton mis dans l’évocation de cette compétence langagière de leurs anciens professeurs est celui de la reconnaissance. Ne s’exprimer qu’en français était considéré comme un gage de professionnalité. Ne s’exprimer qu’en français est un trait de caractère de beaucoup d’enseignants de français (arabophones comme Kabylophones) à l’extérieur de l’école. Il serait illusoire de penser qu’il en était autrement lorsque ces enseignants étaient en cours. Partant, quel indice tendrait à

<sup>10</sup> L’inspecteur de français à cette époque.

<sup>11</sup> « Cachet », (du verbe « n’cachi » en arabe algérien) comme verbe et non comme substantif correspond à l’action de rendre officiel un document en y apposant le cachet de l’administration. L’enquête lui attribue dans ce témoignage le sens d’une officialisation par l’inspecteur du refus de recourir à la L1.

<sup>12</sup> « monsieur msrdi monsieur kdri madame abdmz » étaient les formateurs à cette époque.

<sup>13</sup> La réalité sociolinguistique qui prévaut en Algérie fait que beaucoup de kabyles utilisent le français en tant que langues médiatrice entre kabylophones et arabophones. Mais cela n’exclut pas le fait que beaucoup d’enseignants de français arabophones aussi s’expriment en français même à l’extérieur de l’école.

<sup>14</sup> Traduction : Bonjour.

prouver que l'élève devenu enseignant débutant aurait reproduit le refus de recourir à la L1 ?

M'Hamed 75 (extr1.) : *« je ne parlais pas arabe durant le cours de français /et même des fois lorsque je rencontre des élèves/ mes élèves à Saïda ou bien à daoud<sup>15</sup>/ salut bonjour et pas “salem”<sup>16</sup> /donc cette méthode est partie presque à l'extérieur de la classe/».*

### **3.4 Impact de la transmission des représentations sur le recours à L1**

Si l'hypothèse selon laquelle les enseignants-enquêtés reproduiraient les mêmes pratiques didactiques de leurs enseignants paraît plausible concernant les enseignants des années 70 et 80, nous sommes face à une représentation sociale ancrée chez cette catégorie d'enseignants qui voyait dans l'évitement de la L1 comme une pratique didactique exemplaire, une conduite à tenir dans ce type de situation. Au début de leur carrière et peu expérimentés, les enseignants reproduisent, se transmettent et tiennent pour des vérités certaines pratiques didactiques, du moment qu'elles proviennent de connaissances légitimées par leurs pairs (les plus anciens). *« Leur diffusion (de ces représentations) leur confère une apparente légitimité »* (Beacco, 2011 : 36). Une telle légitimité que leur remise en question critique dans les débats n'est pas évidente.

En somme, s'appuyant sur les indices livrés par les témoignages des enseignants du 1<sup>er</sup> échantillon, il ne subsiste nul doute qu'au début de leur carrière, ces derniers évitaient tout recours à L1, reproduisant ainsi la pratique de leurs professeurs de français. Si ces enseignants reproduisent de telles pratiques, ne serions-nous pas dans ce que Bourdieu appelle un habitus ?

*« loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun(...) »* (Bourdieu, 1972 : 18).

---

<sup>15</sup> Le nom d'un village situé à 42 km de la ville de Saïda.

<sup>16</sup> Traduction : Salut.

#### **4. Effets de la tradition scolaire sur la pratique didactique chez les enseignants « débutants » du 2<sup>e</sup> échantillon.**

Tout à fait à l'opposé des enseignants du 1<sup>e</sup> échantillon « les anciens », les enseignants du 2<sup>e</sup> échantillon les « nouveaux » racontent comment dans des situations d'enseignement apprentissage du français, leurs enseignants n'hésitaient pas à utiliser la L1 (l'arabe) pour expliquer le cours. Ils décrivent un recours à la L1 qui correspond selon nous à une stratégie que Causa, (2005) identifie comme une stratégie d'appui. Il s'agit d'utiliser la L1 (commune aux élèves et à l'enseignant) pour permettre aux élèves qui n'ont pas compris d'accéder à la compréhension. Cette pratique aurait pour finalité, selon nos enquêtés, de transmettre à tout prix les informations dans une classe où le niveau des élèves est hétérogène, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas tous le même niveau de compréhension en langue française.

Avec 3 à 8 ans d'expérience professionnelle et un passage par l'université, ces enseignants du 2<sup>e</sup> échantillon auraient-ils des perceptions différentes de celles du 1<sup>e</sup> échantillon « les anciens » ? Il faut savoir que dès leur réussite à l'examen de recrutement, ces enseignants sont appelés à occuper des postes, sans avoir suivi préalablement une formation initiale au même titre que leurs aînés du 1<sup>er</sup> échantillon et qu'ils doivent prendre en charge leurs premières classes sans préparation. D'emblée, ils sont confrontés à un terrain auquel ils n'ont pas été formés. Souvent, c'est sur leur propre expérience d'élèves qu'ils s'appuient pour assumer ces premiers moments difficiles et leurs nouvelles responsabilités.

Les « nouveaux » dépeignent ainsi une époque où leurs enseignants avaient une façon particulière de répondre aux besoins de leurs élèves en recourant à l'arabe en cours. Leur savoir-faire est tellement valorisé dans les récits que l'éventualité qu'ils aient été marqués par ces derniers est très forte. Abdelkrim, élève de l'école dite Fondamentale, rapporte les mérites de ces enseignants qui selon lui ont réussi dans leur métier. Ces enseignants n'hésitaient pas à recourir à la L1 en cours.

*Abdelkrim55 : « ça me rappelle l'enseignement fondamental les années 90/je pense que ce modèle d'enseignant a vraiment réussi sa tâche en tant qu'enseignant / c'est ce que je pense/ parce que moi personnellement et pas mal d'autres collègues disent toujours que ces enseignants là ils ont pu nous transmettre un savoir même avec peu de choses/ ».*

#### 4.1 Des pratiques reproductibles

Dans « Figures de maitres », Cicurel (2003 : 1) identifie cette reproduction issue de la culture éducative comme faisant partie de « (...) *“pratiques de transmission” qui sont en partie issues de l’héritage culturel qui se découvrent à l’occasion du face-à-face avec l’autre. Cet ensemble de façons de faire héritées d’une tradition éducative laissent une trace dans le mode d’enseignement ou d’apprentissage* ».

Quels indices identifiables dans les entretiens étaièrent l’hypothèse de la reproduction ? Amine faisant le parallèle entre un contexte qu’il a vécu étant élève et un contexte qu’il vit actuellement en tant qu’enseignant affirme comprendre la raison qui poussait ses enseignants à recourir à L1. Selon lui, le but était de transmettre le savoir :

Amine 9 : « (...) *ils recouraient toujours à la langue arabe pour expliquer/ parce que je dirai sans prétention moi je comprenais parfois quand ils parlaient mais parfois ils ::/ parce que maintenant je comprends pourquoi ils utilisaient la langue arabe / quand ils utilisaient ça c’est pour faire passer le message c’est tout / c’est pour que le message passe parce qu’il y en a qui ne comprenaient pas mais ils devaient recourir à la langue arabe /oui/* ».

#### 4.2 Recourir à la L1 pour répondre à l’hétérogénéité des niveaux

Toujours sur la question du recours à L1 en cours de français pendant sa scolarité, Zoher se remémorant la période scolaire identifie deux catégories d’enseignants : Ceux qui évitent le recours à la L1 et ceux qui y recourent.

Zoher23 : « *il y avait deux genres d’enseignants/ ceux qui disent qu’apprendre le français ce n’est que par le français/ on ne peut pas utiliser l’arabe<+* ».

Il prend le temps d’évaluer les deux pratiques. Pour une exclusivité de l’emploi du français, il pense que c’était un échec.

Zoher24 (extr1) : « *mais je crois que ça a été pour moi ça était un échec/* »

Apparemment, il trouve que c’est la seconde catégorie, celle qui recourait à la L1 en cours qui a le mieux réussi. Il raconte comment ces enseignants sont arrivés à

solutionner ce problème de l'hétérogénéité qu'il illustre en utilisant trois lettres pour désigner trois niveaux différents en classe.

Zoher24 (extr2) : « *Dans une classe, il y a un niveau hétérogène/ on va dire le A, le B et le C/ on va dire que ceux qui ont le niveau A peuvent comprendre ce que dit l'enseignant mais pour le B et le C, surtout pour le C c'est un chinois qui est devant lui/ »*

L'emploi d'une seule langue, le français en l'occurrence, accentue le problème en amplifiant les écarts qui existent à la base. Ces écarts vont, chemin faisant, devenir tellement importants que tenter de les rattraper va s'avérer être une mission impossible.

Zoher24 (extr2.) : « *moi j'ai vécu avec d'autres enseignants qui utilisaient la langue française purement pour le niveau A on va dire / mais par la suite un rappel avec quelques mots en arabe dialectal ou en arabe standard et ça renforce la compréhension du niveau A et en plus ça éclaire les élèves ceux qui ont le niveau B et C on va dire/ moi je me considérais comme étant un élève du niveau A on va dire / mais en voyant le professeur faire ce rappel là eh ben ça consolide ma compréhension et ça fait du bien à tout le monde / ».*

#### **4.3 Mode de reproduction des pratiques.**

Donc, vu la manière apologique dont nos enquêtés rapportent la façon de gérer le recours à l'arabe par leurs pairs, il n'est pas exclu que, à défaut de formation sur cette pratique, ils aient tout simplement reproduit le modèle de leurs aînés, un modèle dont ils auraient eu nécessairement besoin, au moins au tout début de leur prise de fonction. Et c'est justement à travers l'extrait ci-dessous que nous mesurons toute l'importance de l'effet qu'a pu avoir sur notre enquêté cette pratique du recours à la L1.

Zoher76 : « *le recours à l'arabe pour moi il est primordial (...) / donc quand on veut apprendre ou bien faire apprendre le français / on demande aux élèves de comprendre/ on leur dit allez-y comprenez / il faut que vous compreniez ça/ c'est impossible / il faut qu'on ait recours à l'arabe dialectal à l'arabe standard à l'anglais /si je sens qu'il y a quelques élèves qui comprennent bien l'anglais pourquoi pas / mais dire que c'est faux qu'un enseignant enseigne seulement en français à*

*100% là je...moi je ne suis pas d'accord/ moi je ne suis pas d'accord mais c'est aux spécialistes de trancher/ ».*

Cet enseignant, avec ses trois années d'expérience n'a eu de choix que de suivre le modèle qui lui paraissait répondre à un besoin « différencié » de compréhension pour des élèves de niveaux hétérogènes. Une hétérogénéité que l'institution ignore, c'est ce que Belkaid dénonce « *Plus grave encore serait d'induire les enseignants à nier la réalité, à fonctionner dans une sorte de bulle où ils attendent...des classes homogènes, par exemple* » (Belkaid, 2002 : 212). Dans ces classes, où certains élèves ont un niveau faible, l'emploi unique du français exclut de fait cette catégorie d'élèves. Zoher est convaincu que c'est à ces moments-là que le recours à la L1 s'avère bénéfique non seulement pour cette catégorie mais pour toutes les autres. En rappelant que ses professeurs recouraient à cette pratique, il admet lui aussi faire la même chose et donc recourir à l'arabe dans sa classe.

## **Conclusion**

Finalement, l'hypothèse formulée au départ selon laquelle les enseignants concernés par cette enquête ont reproduit la pratique de la gestion de la L1 (l'arabe algérien) hérité du modèle scolaire qui prévalait lorsqu'ils étaient élèves est confirmée. Ainsi « anciens » comme « nouveaux » ont géré la L1 selon le modèle qui les avait marqués. Si les « anciens » formés par le modèle éducatif, monolingue et exclusif des années 70, ont refusé de recourir à la L1, les nouveaux, quant à eux, inspirés par les enseignants de l'École Fondamentale, tolérants par rapport à l'usage de la L1, ont tout simplement recouru à la L1, certains que ce recours est bénéfique dans l'enseignement apprentissage du français.

La prise en compte de la dimension temporelle désormais rendu possible grâce à la méthode biographique a permis l'exploitation de la variable « anciens/nouveaux ». Dès lors, la comparaison des pratiques didactiques déclarées par les anciens et par les nouveaux a permis d'identifier une évolution dans la pratique de la gestion du recours à la L1 en classe de français. L'identification du changement dans cette pratique permet de conclure que cette évolution est sensible à la variabilité des contextes d'enseignement apprentissage du français. Le retour des enseignants-enquêtés sur leur passé scolaire mis en œuvre à grâce aux entretiens biographiques

aura eu le mérite de « (...) favoriser la mise en place progressive d'une posture réflexive » (Causa, 2006 : 56).

Une prise de conscience par les enseignants dès la formation initiale des avantages comme des inconvénients liés aux pratiques didactiques issues d'un certain modèle d'enseignement dont ils étaient destinataires pendant leur scolarité les aideraient à opérer des choix didactiques pertinents tenant compte de l'hétérogénéité des niveaux d'élèves. Dès lors, préconiser la méthode biographique « (...) en formation initiale participent de manière essentielle à la construction d'un répertoire didactique » (Ibid.).

### Code de transcription

Codification	Commentaires
E	Intervention de l'enquêteur
zoher «... »	Identités des enquêtés et le tour de parole entre guillemets
Lettres minuscules ( msrdi-abdmz/ daoud )	Identités citées par les enquêtés dans leurs récits et lieux.
1. 2. 3. etc.	Prise de parole de l'enquêté(e) pour les transcriptions intégrales
(rires) (silence) (bruit)...	Phénomènes non verbaux concernant le déroulement de l'entretien, la description d'attitudes ou d'actions des locuteurs, l'intervention de phénomènes extérieurs à l'entretien...), commentaires du transcripteur.
/	Pause brève de durée variable, (durée estimée)
+	Auto-interruption ; rupture de construction, faux départ (interruption d'une phrase d'encodage par le locuteur), phrase inachevée
<+	Hétéro-interruption : le locuteur enquêté est interrompu par l'enquêteur ou vis et versa.
: :: :::	Allongement vocalique
C'était FORmidable	Phonème, syllabe ou segment accentué.
XXX :	Fragment discursif inaudible non retranscrit.
Il nous a dit "quand vous êtes en classe, essayez de parler en arabe".	Segment de discours rapporté.
C'est comme ça ?	Intonation montante correspondant à une interrogation.
Pas d'arabe !	Intonation montante correspondant à une exclamation.
« Allahyarhmeh »	Les termes ou segments en langue arabe.



Je leur disais <i>salem</i> et pas bonjour	Les alternances codiques arabe/français.

## Bibliographie

Beacco, J-C (2011). « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures ». In Blanchet, Ph. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/EAC, Paris, pp.31-41.

Belkaid, M. (2002). « La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité ». In P. Dasen & C. Perregaux (dir.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*, 205-220. Bruxelles : De Boeck.

Billiez, J. (2011). « Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête » In Blanchet, Ph. & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/EAC, Paris, pp 203- 2013.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris/Genève. Librairie Droz, 1972, p. 178.

Cadet, L. (2005). « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », *Actes du colloque Acedle « recherches en didactique des langues » Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2. <https://docplayer.fr/34325625-Des-notions-operatoires-en-didactique-des-langues-et-des-cultures-modeles-representations-culture-educative-clarification-terminologique.html>. consulté le 17/05/2016.

Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* Rouen : presses universitaires, coll. Dyalang.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère* Paris : CLE International.

Causa, M. (2006). « Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? ». In M. Molinié (dir.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Revue *Le Français dans le Monde Recherches et Applications* n° 39. Pp 56-66. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908>, [consulté le 19/04/2019].

Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2002, <http://aile.revues.org/801> [consulté le 05/02/2017].

Cicurel, F. (2003). « Figures de maîtres ». *Revue Le français dans le monde*. n°326. [https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/dozenten/schlemminger/introduction\\_a\\_la\\_didactique/Cicurel-Fig-maitre.pdf](https://www.phkarlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/introduction_a_la_didactique/Cicurel-Fig-maitre.pdf) Consulté le 27 /12 / 2018.

Girardeau, B. & Huver, E. (2011). « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de « praticien réflexif ? ». In Huver, E. & Molinié, M. (dir.) *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue : Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. *Revue Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* n° 4, pp 131-146.

Huver, E. (2015). « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? » In *Recherches en didactique des langues et des cultures*. *Revue Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 12, n°1. Pp 3-21.

Grosbois, M. & Narcy-Combes, M-F. (2011). « La formation des enseignants au XXIème siècle : enjeux et perspectives » pp 53-64. <http://search.shamaa.org/PDF/Books/MRUITAdabConf/3MRUITAdabConfY2011.pdf> Consulté le 20/04/2019.

Kilangaga Musinde J. (2006). « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain ». In Molinié, M. (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Français dans le Monde - Recherches et applications* n°39,», FIPF-Clé International, pp123-131.

Molinié, M. (2011). « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue ». In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/EAC, Paris, pp. 144-155.

Molinié, M. (2010). « Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux ». In Bertucci & Boyer, « *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue* ». Éducation comparée,

l'Harmattan, France. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01474577/document>

Peneff, J. (1994). « Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française ». In *Politix*, vol.7, n°27. pp. 25-31.  
[http://www.persee.fr/doc/polix\\_0295-2319\\_1994\\_num\\_7\\_27\\_1861](http://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1994_num_7_27_1861). Consulté le 12/05/2017.

Perregaux, C. (2002). « (Auto) biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin Vals-Asla* n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée, pp. 81-94, Biel/Bienne.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/20650526.pdf> consulté le 20/04/2019.